

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma*

Pre-Service Teachers' Views on Pre-Service Teacher Training Program: A Qualitative Research

Hamit ÖZEN**
Gökhan KILIÇOĞLU***
Derya YILMAZ KILIÇOĞLU****

Öz

Bu araştırma, öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan fenomenolojik olarak desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Temmuz döneminde Eskişehir ilinde aday öğretmen yetiştirme programına katılan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 55 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış standardize yazılı görüşme formu ile toplanmış olup; verilerin çözümlenmesinde ise nitel araştırma analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sınıf içi ve okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim uygulamaları ana temaları olmak üzere üç temel başlıkta ele alınmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, aday öğretmen yetiştirme sürecine dair aday öğretmenlerin bazıları olumlu, bazılarının ise olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ders planı ve materyal hazırlama, dersleri izleme, yönetsel faaliyetlere katılma, kurumsal farkındalık, kurumsal ve hizmet içi eğitim çalışmalarında karşılaşılan sorunların üzerinde durmuşlardır. Bu sorunların üstesinden gelinmesinde öğretmen adayları için farklı mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması, deneyimli ve gönüllü danışman öğretmenlerin

-
- * Bu çalışmanın bir bölümü 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: hamitozen@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7604-5967>
*** Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Bölümü, E-posta: gkilocglu@outlook.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6322-228X>
**** Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: dyilmaz@ogu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-4699>

seçilmesi, danışman öğretmenlere danışmanlık eğitimi verilmesi, mesleki gelişim programının belirlenmesinde eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği yapılması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme süreci, Aday öğretmen yetiştirme programı, Öğretmen adayları

Abstract

This research is a qualitative research aimed to determine the views of pre-service teachers about the pre-service teacher training program. This study utilized a qualitative phenomenological design. The participants of the research consisted of 55 pre-service teachers selected through maximum variation sampling method. Participants of the study participated in pre-service teacher training program in the province of Eskişehir in the academic year of July 2015-2016. The data of the research is collected through structured interview form involving open-ended questions. In the analysis of the data, descriptive analysis is utilized. The findings of the research are addressed in three main themes, namely in-class and in-school activities, out-of-school activities, and in-service training activities. The findings revealed that some of the pre-service teachers have positive thoughts regarding pre-service teacher training process while some have negative views. They also emphasized some problems encountered in lesson planning and material preparation, classroom monitoring, participation in managerial activities, institutional awareness, and institutional and in-service trainings. To handle these problems, different professional development activities for pre-service teachers, the selection of experienced and voluntary counseling teachers, trainings for counselors, cooperation between the education faculties and the Ministry of National Education are suggested.

Keywords: Teacher training process, Pre-service teacher training program, Pre-service teachers

Giriş

Günümüz dünyasının bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyolojik ve politik açıdan kısa zaman diliminde yaşadığı radikal değişimler, ülkeleri kendilerini yeniden sorgulamaya ve özellikle de yarınlarını oluşturacak genç nesilleri için eğitim sistemlerini tekrar gözden geçirmelerine zorlamaktadır. Bu doğrultuda okulun, eğitimin içeriğinin, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin, değerlendirme sisteminin, öğrencilere aktarılacak değerlerin; kısaca yaşanan ve yaşanması muhtemel değişimler karşısında ayakta kalabilen, kendisi, ülkesi ve insanlık için yeni değişim süreçlerini hazırlayacak yaratıcı, yenilikçi, özgün ve özgür insan tipine sunulacak eğitimin nasıl olması gerektiği üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Çağcıl bir eğitim sisteminin hayata geçmesinde ve sözü geçen insan tipine sunulacak eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde öğretmenlerden de aktif bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Çünkü toplumda eğitim sisteminden beklenenleri yerine getirmede başat rolü oynayan aktörlerden biri öğretmendir ve öğretmen, okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2015). Türkiye özelinde de Türkiye'nin çağdaş ve kalkınmış bir toplum olmasında ve toplumsal yapının bu yönde değişimini sağlayacak nitelikli insanın yetiştirilmesinde en önemli unsur öğretmenlerdir.

Öğretmenin hangi nitelik ve yeterliklerle donatılarak yetiştirilmesi gerektiği sorusu ise gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim sisteminin hedef ve amaçlarına ulaşmasında ve eğitimin kalitesinde kritik derecede önemli bir yere sahip olup (Coultas & Lewin, 2002) üzerinde uzun yıllar tartışılan bir konu olarak güncelliğini ve değerini korumaktadır.

Türk eğitim tarihi incelendiğinde; ilk muallim mektebi olan Darülmualiminlerin açıldığı 1848 yılından bu yana öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği hususunda farklı yaklaşımlar uygulanmış olup (Akyüz, 2015); bağlamsal açıdan başarılı ve özgün bir öğretmen yetiştirme sistemi olan köy enstitüleri modelinden, mektupla kısa zamanda öğretmen yetiştirmeye kadar farklı süreçlerle öğretmen yetiştirilmiştir. Hatta zaman zaman tüm fakülte ve yükseköğretim mezunları bile hiçbir pedagoji eğitime ve sınava tabii tutulmadan Türk eğitim sisteminde öğretmen olarak görev alabilmişlerdir.

Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştiren kurumları ele alındığında kuruluşundan bugüne kadar örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki eğitim kurumları tarafından yürütüle geldiği görülmektedir. Cumhuriyet döneminde ortaokul ve liseye yönelik olarak eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler öğretmen yetiştiren kurumlardır (Kavcar, 2002). Ancak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan tüm bu öğretmen yetiştiren kurumlar ve yapılan tüm düzenlemeler, tek başlarına öğretmen gereksinimini karşılamada yetersiz kalmış ve bu gereksinimin karşılanması için farklı kaynaklardan öğretmen sağlama girişimlerinde bulunulmuştur (Baskan, Aydın ve Madden, 2007). Öğretmen atamalarının tarihi geçmişine bakıldığında 1960'lerden sonra meslek dışından öğretmen atamaları hızla artmış olduğu söylenebilir. Bu atamaların kaynakları sırasıyla yedek subay öğretmenler (1960), vekil öğretmenler (1961), barış gönüllüleri (1962-ABD'li uzmanlar), öğretmenlik formasyonu (1970), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme (1975), askerliğini öğretmen olarak yapanlar (1987), her türlü yükseköğrenim görenlerin hiçbir koşul aranmadan kitle halinde öğretmen olarak atanması (1996) şeklinde olduğu görülmektedir (Gökkyer, 2014).

Günümüzde ise öğretmen yetiştirme 1982 Anayasası sonrası ve 1998 yılında yapılan düzenlemelerle kurumsal anlamda üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yapılmakta ve diğer fakültelerin öğrencileri de eğitim fakültelerinden alacakları pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmen olarak atanabilme hakkına sahip olmaktadır. Dolayısıyla tarihsel süreçle birlikte günümüz öğretmen yetiştirme sisteminden de anlaşılacağı üzere Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdamında niteliği önceleyen tutarlı politikaların izlenmediği ve çeşitli sorunların yaşandığı anlaşılmaktadır.

Eğitim sisteminin ve okullardaki öğretimin kalitesinin artırılmasında, öğretmenlerin ve diğer bütün okul personelinin aynı amaç doğrultusunda eğitilmesi son derece önemlidir (Fullan, 2016). Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim süreci, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Hizmet öncesi eğitime aday öğretmenin seçimi konusunda ise Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerde, arz-talep dengesinin gözetilerek istihdamdan önce adayların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açılardan ciddi değerlendirilmelerle öğretmenlik programına seçildiği ve yetiştirme sürecinin sonunda genellikle ikinci bir eleme yapılmadan mesleğe yerleştirildiği bir model söz konusudur. Diğer bir yetiştirme modelinde ise arz-talep dengesi adaylar öğretmenlik

programına kabul edilirken değil; istihdam edilirken gözetilmekte ve yetiştirme sürecinin sonunda mezun adaylar arasından seçim yapılmaktadır. Ayrıca mesleğe kabul istihdam sürecinde yapıldığından, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabulünde daha genel kriterler kullanılmaktadır (Barber & Mourshed, 2007; Özoğlu, 2011). Türkiye ise arz-talep dengesinin gözetilmeyerek öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine yerleştirildiği ve yetiştirme sürecinin sonunda istihdam için sınavla öğretmenlerini seçtiği ikinci modeli tercih etmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmelerinde sadece hizmet öncesi eğitimleri tek başına yeterli olmamakla birlikte kendini geliştirmek isteyenlerin kişisel çabaları da mesleki gelişimlerini sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe giriş yıllarında gerek öğretmenlik mesleğine gerekse çalışılan kuruma uyumları ve sosyalleşmeleri açısından başlangıçta bir oryantasyon programına tabii tutulmaları ve mesleki hizmetlerinin değişik safhalarında mesleki değişimlere uyum sağlayabilmesi, mesleki ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim almaları gereklidir.

İyi yapılandırılmış bir hizmet içi mesleki gelişim programı, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere başlangıçta uyum sorunları yaşamamaları, sistemi ve çalışacakları kurumu daha yakından tanımaları için eğitim ya da profesyonel bağlamda daha deneyimli ve yetkin olan mentor olarak ifade edebileceğimiz nitelikli rehber öğretmen ve yöneticiler eşliğinde düzenlenecek bir oryantasyon programını kapsamalıdır (Low, 2009). Ayrıca bu mesleki gelişim programlarının içeriği, öğretmenlerin değişen ihtiyaçları çerçevesinde güncellenerek etkin bir değerlendirme ve geri dönüt süreçlerini içerisinde barındırmalı, okulların ve öğretmenlerin farklılaşan şartlarını dikkate alarak süreklilik arz etmelidir. Türk eğitim sistemindeki tüm öğretmenler için uygulanan hizmet içi mesleki gelişim programları düşük bütçeli programlar olup, yapılacak faaliyetlerin içeriği, katılımcıları, süresi, uygulama esasları ve yeri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından belirlenmektedir. Taşrada hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılamaya dönük kurs programları ise, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yıllık olarak planlanarak uygulanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 17 Nisan 2015 tarihli 29379 Sayılı Resmi Gazete'de "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" çıkarılmış ve ardından bu yönetmeliğe dayalı olarak 02 Mart 2016 tarihinde "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" yayınlanmıştır. Bu hukuki düzenlemelerle aday öğretmenlik sürecine bir takım yenilikler getirilmiştir. "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği"ne göre, aday öğretmenlerin en az bir yıl fiilen çalışması ve il milli eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşan değerlendiriciler tarafından performans değerlendirme sürecine alınması ve başarılı olmaları kaydıyla Bakanlıkça yapılan yazılı veya yazılı ve sözlü sınavlara girmesi gerekmektedir (MEB, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığının 2016 yılında çıkardığı ve 02 Mart 2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru ile yürürlüğe giren "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge"ye dayalı

olarak danışman öğretmenlerin görev tanımlarının yapılmış, aday öğretmenlerin performans değerlendirmeleri düzenlenmiş ve aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerden sorumlu koordinatörler görevlendirilmiştir (MEB, 2016a). Bu yönergeyle, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde farklı modellerin denenmeye çalışıldığı Türkiye’de aday öğretmenlerin sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetleri, öğretmenlik uygulaması, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini kapsayan bir Yetiştirme Programı’na dâhil oldukları yeni bir süreç başlamıştır. Bu yönergeyle aday öğretmenler bir yıllık adaylık süreçlerinin ilk altı ayında işe başlama eğitimleri alacak ve kendi seçtikleri ildeki bir eğitim kurumunda yönetici ve danışman öğretmen sorumluluğunda staja tabi tutulacakları belirtilmiştir. Bu eğitim sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetler işe hizmet içi eğitim seminerlerinden oluşmakta olup adaylar, sınıf içi faaliyetler kapsamında 16 hafta boyunca ders izleme, ders planlama, ön hazırlık ve değerlendirme çalışmaları yapacaklar ve sınıf içi uygulama gerçekleştirecekleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul içi uygulamalar kapsamında aday öğretmenler 16 hafta boyunca haftada bir gün okul içindeki faaliyetleri izleyecekler ve bu faaliyetlerde görev alacaklardır. Okul dışı uygulamalarda ise aday öğretmenlerin 15 hafta boyunca okul dışı ziyaretlerde bulunarak buldukları ilin veya ilçenin kimliğini tanıyacak, diğer okul türlerini, bürokratik kurumları ziyaret edecek ve kültür ve sanat etkinliklerine katılacakları belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin 474 saatlik bu eğitimlerine ek olarak, adaylar 240 saat süren 8 haftalık bir hizmet içi eğitim sürecine tabi tutulacaklardır (MEB, 2016a).

Ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 03 Ağustos 2016 tarihinde “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” yayınlanarak sözleşmeli öğretmen uygulamasına gidilmiştir. Bu yönetmelikle beraber Kamu Personel Seçme Sınavı sonucuna göre adaylar sözlü sınava çağrılarak başarılı olanlar arasından süreli olarak istihdam edilmişlerdir. Bu yönetmeliğe göre, sözleşmeli öğretmenlerden adaylık sürecinde başarılı olan ve sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayanlar, talepleri halinde görev yaptıkları eğitim kurumlarında öğretmen kadrolarına atanabilmektedirler (MEB, 2016b).

2017 yılında ataması yapılan sözleşmeli aday öğretmenlerin yetiştirme programında 3 Ağustos 2017 tarihinde düzenlemeye gidilmiş ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’nda güncellemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte aday öğretmenlere 384 saat sınıf içi ve okul içi; 90 saat okul dışı faaliyet ve 180 saat hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 654 saatlik eğitim verilecektir. Öğretmen adayları bu eğitim süresinde derslerin izlenmesi, yürütülmesi, kurumsal işleyişin tanınması gibi okul içi; şehrin kimliğini tanıma ve komşu okulları tanıma gibi okul dışı gibi okul dışı faaliyetlerde bulunmaktadır. Ayrıca eğitim ve okulla ilgili kitap okuma ve sinema filmleri izleme gibi etkinliklerin de yer aldığı bu süreçte aday öğretmenler proje oluşturma, etkili iletişim, meslek etiği ve Anadolu’da çokkültürlülük gibi derslerin içinde olduğu bir seminer sürecini yaşamaktadırlar (MEB, 2017).

Anlaşılaacağı üzere Türkiye’de aday öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmesinde yeni bir sürece girilmiştir. Ancak, Türkiye’de yapılan öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde bu araştırmaların daha çok hizmet öncesindeki aday öğretmenlerin yetiştirilmesini ele aldığı görülmektedir. Hizmet içindeki aday öğretmenlerin yetiştirilmesini ve onların bu yetiştirme ve uyum programına dair görüşlerini konu edinen araştırma sayısının

ise son birkaç yılda artmış olduğu göze çarpmaktadır (Aksu ve Durmuş, 2017; Aktaş, 2018; Altıntaş ve Görgeç, 2017; Gencer, 2017; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Köse, 2016; Önder, 2018; Topsakal ve Duysak, 2017; Sarıkaya, Samancı ve Yılar, 2017; Tunçbilek ve Tünay, 2017; Ulubey, 2018; Yılmaz, 2017). Bakanlık tarafından uygulanan hizmet içi yetiştirme ve uyum programının aday öğretmenler açısından nasıl işlediğinin anlaşılmasına, yaşanan sorunların ve aksaklıkların belirlenmesine ihtiyaç söz konusudur. Böylelikle bu araştırma öğretmen yetiştirme literatürüne yapacağı katkıyla birlikte bu programın işlerliğinin değerlendirilmesi ve daha sağlıklı bir şekilde nasıl yürütülebileceğine dair yapılacak öneriler önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu araştırma, Eskişehir ilindeki aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programının içeriğine ve işleyişine dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programı süresince sınıf içi ve okul içi faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programı süresince okul dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programı süresince hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, üzerinde çalışılan olgulara yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bir değerlendirme yapılması hedeflenen çalışmalarda tercih edilmektedir (Cresswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulanan programın aday öğretmenlerin algularına dayalı olarak derinlemesine sorgulanması amaçlandığından, araştırma fenomenolojik (olgubilim) desende tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcıların branşlarının mümkün olduğunca birbirinden farklı olanlar arasından seçilmesi maksimum çeşitlilik olarak kabul edilmiştir. Buna göre araştırmaya 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Temmuz döneminde Eskişehir ilinde aday öğretmen yetiştirme programına dâhil edilen 55 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan aday öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
		Kadın	Erkek							
Cinsiyet	<i>n</i>	34	21	-	-	-	-	-	-	55
	%	62	38	-	-	-	-	-	-	100
		Bekar	Evli							
Medeni durum	<i>n</i>	39	16	-	-	-	-	-	-	55
	%	71	29	-	-	-	-	-	-	100
		20-25	26-30	31-35						
Yaş	<i>n</i>	36	12	7	-	-	-	-	-	55
	%	65	22	13	-	-	-	-	-	100
		İngilizce	İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Türkçe – Türk Dili ve Edebiyatı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Fizik-Kimya-Biyoloji	Matematik-İlköğretim Matematik Öğrt.	Sınıf Öğretmenliği-Okul Öncesi Öğrt.	Görsel Sanatlar-Müzik Beden Eğitimi Öğrt.	
Branş	<i>n</i>	9	12	6	3	4	4	12	5	55
	%	16	22	11	6	7	7	22	9	100

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir veri toplama biçimi olan açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bogdan & Biklen, 2012). Görüşme formunda yer alan soruların katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilir, açık ve net sorular olmasına, sonda soruların hazırlanmasına, soruların somut ifadeler içermesine, odaklı sorular sorulmasına ve soruların yönlendirici nitelikte olmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular pilot uygulama için hazırlanmadan önce nitel araştırma teknikleri konusunda bilgi sahibi, Milli Eğitim bünyesinde çalışan ve aday öğretmenlere danışmanlık yapan bir öğretmen tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamalar için oluşturulan görüşme formu devlet okullarında görevlerini yapmakta olan 4 öğretmene verilmiş alınan geri bildirimler sonucu 10 sorudan oluşan yapılandırılmış standardize görüşme formu kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ardından görüşme formları katılımcılara dağıtılarak, katılımcıların formları doldurmaları istenmiştir. Görüşme formları katılımcılar tarafından 45-60 dakika süren bir zaman diliminde doldurulmuştur.

Verilerin Çözülmesi

Öncelikle katılımcılardan doldurması için verilen yazılı görüşme formları bilgisayarda yazılı hâle getirilerek dökümü yapılmıştır. Veri toplanan her bir öğretmene “Ö” ile başlayan bir kod numarası verilmiş, böylelikle araştırmaya katılan öğretmenler 1’den 55’e kadar kodlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin çözülmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama (i) çerçeve

oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığının 2016 yılında çıkardığı ve 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru ile yürürlüğe giren “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” kullanılmıştır. İkinci aşamada (ii) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada verilerin tanımlanması amacıyla alıntıların seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir hale getirilmesi üzerinde durulmuştur. Üçüncü aşama (iii) bulguların tanımlanması aşamasıdır. Bu aşamada veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise (iv) bulgular yorumlanmıştır. Böylece bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri açıklanmış ve farklı olgular arasında tartışma yapılmasına yol açmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının üzerinde çalıştığı olguyu olduğu gibi yansız bir şekilde gözlemlemesi olarak açıklanır. Bununla birlikte nitel araştırmada araştırmacının araştırmaya konu olan alana yakın olması, yüz yüze görüşmelerle derinlemesine veri toplaması, olayın araştırıldığı bağlama girebilmesi ve bilgi toplama olanağının yaratılması geçerliliği sağlayan faktörlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışma kapsamında araştırma verileri katılımcıların dört gün boyunca süren yoğun seminerlerinin ardından toplanmıştır. Çalışmada amaçlı örneklemin kullanılması ve ayrıntılı betimlemelerle olgu hakkında fikir edinilmesi aktarılabirliği gerçekleştiren unsurlardır. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için ayrıntılı raporlaştırma yoluna gidilerek, verilerin nasıl toplandığı, nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğuna ilişkin konular araştırma kapsamında detaylıca ortaya koyulmuştur. Ayrıca çalışmanın iç tutarlılığı bağlamında araştırma verilerinden elde edilen kod ve temalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak kodlayıcılar arasındaki görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına dayalı olarak, aday öğretmen yetiştirme süreci konusunda ana ve alt temalara ulaşılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan ilk ana tema sınıf içi ve okul içi faaliyetler temasıdır. Bu tema kendi içinde ders etkinlikleri ve yönetsel etkinlikler başlıklı iki alt temaya ayrılmıştır. Çalışmanın ikinci ana temasını okul dışı faaliyetler oluşturmaktadır. Okul dışı faaliyetler ana teması, sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri ile kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Üçüncü ana tema ise hizmet içi eğitim uygulamaları ana temasıdır. Bu ana tema, aday öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim veren öğretmenlerin iletişim becerileri ve entelektüel birikimlerine yönelik olarak iki alt temadan oluşmuştur.

Sınıf İçi ve Okul İçi Faaliyetler

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin olarak öncelikle, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında sınıf ve okul içi faaliyetlere yönelik görüşlerinin ne olduğu

belirlenmiştir. Sınıf ve okul içi faaliyetler ana teması çerçevesinde *ders etkinlikleri* ve *yönetimsel etkinlikler* başlığı altında iki alt temaya ulaşılmıştır. Ders etkinlikleri alt teması kendi içinde plan hazırlama, materyal geliştirme ve ders izleme başlıklarından oluşurken; yönetimsel etkinlikler alt teması ise toplantı ve etkinlikler ile okul gelişimi faaliyetleri başlıklarına ayrılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin frekans (*f*) ve yüzdelere (%) ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf içi ve okul içi faaliyetler

Tema/Alt tema	Kodlar	
Sınıf içi ve okul içi faaliyetler	<i>f</i>	%
Ders etkinlikleri		
Plan Hazırlama	73	41
Materyal Geliştirme	55	31
Ders İzleme	46	26
Yönetimsel etkinlikler		
Toplantı ve Etkinlikler	49	55
Okul Gelişimi Faaliyetleri	40	45

Ders etkinlikleri

Çalışma bulgularına göre ders etkinlikleri alt teması kendi içinde plan hazırlama, materyal geliştirme ve ders izleme boyutlarından oluşmaktadır.

Plan hazırlama: Araştırmaya katılan aday öğretmenlerinin danışman öğretmen nezaretinde hazırlanması gereken ders planları ile ilgili edinilen algılara göre 35 aday öğretmen kusursuz bir şekilde her gün ders planı hazırladıklarını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili aday öğretmen görüşlerini ifade eden bazı alıntılar şöyledir.

-Okul müdürü ders planı hazırlamayla ilgili taviz vermediği için her gün kusursuzca plan hazırlıyorduk (Ö45)

-Danışman öğretmen öğrencilerini iyi tanyordu. Ders içi etkinlikleri ve kaynakları da öğrencilerine göre planlıyordu. (Ö23)

- Ders planı yapmak çok önemli. Yaptığım planla öğrenciler ders sonunda neleri öğrenmiş olacaklar sorusunu kendime soruyorum. Bu sorunun cevabı beni motive ediyor (Ö38)

-Danışman öğretmenim kılavuz kitap kullanmama rağmen plan yapmamı istiyordu. Kılavuz kitap benim yaratıcılığımı engel oluyor (Ö25)

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin düzenli bir şekilde plan hazırlamaktadırlar. Böylece öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşabilmek için öğretim konuları içindeki hangi tür etkinliklerin seçileceği, hangi kaynaklar ve araçların kullanılacağı, ne tür tamamlayıcı kaynak ve araçlardan faydalanılacağı planlanarak öğretmenin sınıfa hazır girmesi sağlanmaktadır. Fakat

araştırmaya katılan bazı öğretmenler ders planı ile birlikte kılavuz kitap kullanımının kendilerini kısıtlayarak öğretmenin etkinliğini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 13 aday öğretmen, danışman öğretmenlerin plan hazırlamayı bir kez gösterip sonra üzerine düşmediklerini; 10 aday öğretmen ise danışman öğretmenin ders planı hazırlama konusunda herhangi bir bilgi vermediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bazı aday öğretmenler plan hazırlama konusunda danışman öğretmenlerin çok fazla istekli olmadıklarını ve planlama sürecine gereken önemi vermediklerini ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin ifadelerinden danışman öğretmenlerin hem öğretmenlik hem de danışman öğretmenlik görevlerine yönelik motivasyonlarında ve görev bilincinde sorunlar yaşadığı anlaşılabilir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

-Danışman öğretmen ders planını müsvedde bir kâğıda yazıp bana veriyordu. Ders planını yapmış olmak için yapıyorduk (Ö54)

-Danışman öğretmen beni zaten sınıfta istemediği için ders planı hazırlama konusunda da bana bir şey söylemedi. Bu yüzden plan yapmadım (Ö55).

Materyal geliştirme: Eğitim-öğretim materyalleri öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerler geliştirmek amacıyla kullanılan önemli eğitim araçlarıdır. Araştırmaya katılan 3 aday öğretmen derslerde materyal geliştirmeye önem verildiğini ifade etmektedir. Aday öğretmen görüşlerine göre kinestetik becerilerin geliştirilip değerlendirileceği derslerle merkezi sınavlarda sınav alanı olmayan derslerde materyal geliştirmenin başarıyla gerçekleştirildiği ve bu materyallerin kullanıldığı derslerin daha eğlenceli geçtiği ifade edilmektedir. Bu bulguya ilişkin bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

-Beden Eğitimi dersinde topa vuruş teknikleriyle ilgili çok etkin bir araç geliştirdik (Ö44)

Araştırmada 44 aday öğretmen ise danışman öğretmenlerin materyal hazırlamadığını, hazır materyal kullandıklarını ve slayt hazırlayarak derslerini projeksiyon cihazıyla anlattıklarını ifade etmektedir. Aday öğretmenlerin çok büyük bir kısmı materyal hazırlama kavramından slayt hazırlamayı algılamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan 11 aday öğretmen ise derslere yönelik olarak danışman öğretmenleri eşliğinde herhangi bir materyal geliştirme faaliyetlerinde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir.

-Derslerde materyal geliştirilmedi. Materyal olarak sadece slayt kullanıldı. Hem materyal geliştirmek ne olacak, o kadar çok konu var ki anlatacak. Dersler yetmez materyal geliştirmeye (Ö1).

Ders izleme: Aday yetiştirme sürecinin önemli işlevlerinden birisi de aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ve bir sonraki süreçte de danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin derslerini izlemesi ve derse dair gözlemlerin karşılıklı değerlendirilmesi sürecidir. Bu sürecin işleyişi ile ilgili aday öğretmenlerin 47'si bu izleme sürecini faydalı olarak nitelemişlerdir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir.

-Danışman öğretmenler derslerde anlık olarak geri bildirimler veriyordu. Derse nasıl başlamam gerektiğinden sınıf yönetimine kadar. İzleme süreci bizim için çok faydalı oldu (Ö16).

Aday öğretmenlerin danışman öğretmeni izleme faaliyetini olumlu bulmalarının temelinde danışman öğretmenin deneyimini gözlemlemeleri, danışman öğretmenden ders yönetimi ve sınıf kontrolü ile etkinlikleri başarılı bir şekilde sıraya koyabilme becerisini öğrenmeleri olarak ifade edilebilir. Bunun yanında gözlem sonuçlarıyla hızlı geri dönütlerin sağlanmasının da aday öğretmenlerin hem öğretmenlik becerisini hem de danışmanlarla aralarındaki iletişimin kalitesini arttırabildiği ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan 11 aday öğretmen ise derse katılımın, aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik bir amaç ifade etmediğini belirtmektedir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ders gözlemlerini amaçsız bulmalarının en önemli sebeplerinden birisi danışman öğretmenlerin danışma görevini yapmaktaki isteksiz davranışları olarak kabul edilebilir.

-Danışmanım zaten beni ilk günden istemediğini söyledi. Sınıfta da istemiyordu. Bu yüzden dersi izleme veya benim onu izleme süreci tam anlamıyla gerçekleşmedi (Ö21).

Aday öğretmenler ayrıca, danışman öğretmenlerin öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme alt yeterliklerine sahip olmadıklarının ve bu alan yeterlikleri alanındaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiğinin altını çizmektedirler. Diğer taraftan aday öğretmenler izleme sürecinde doldurulması gereken formları ve gözlem raporlarını gereksiz ve bu formları doldurmayı angarya iş olarak görmektedirler.

Yönetimsel Etkinlikler

Yönetimin her türlü faaliyetle ilgili amaçlarının gerçekleştirilmesini ifade eden yönetimsel etkinlik konusunda aday öğretmen algılarına göre okulda gerçekleştirilen toplantı ve etkinlikler ile okul gelişim faaliyetleri ön plana çıkmaktadır.

Toplantı ve etkinlikler: Bu başlık altında aday öğretmenler, çeşitli kurul ve komisyon çalışmalarını değerlendirmiş ve katıldıkları sosyal etkinliklere yönelik görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerden 39'u okul içi faaliyetler olarak bazı sosyal ve eğitimsel etkinliklere, çeşitli kurul ve komisyonlara katıldıklarını ve bu katılımların kendileri açısından faydalı olduğunu ifade etmiştir.

-Okulda açılan yetiştirme kurslarında aktif olarak görev aldım ve bu kurslarda yapılan etkinlikler faydalı oldu benim açımdan. Hatta çok yoğundu başka etkinliklere katılamadım bile (Ö39).

-Atatürk'ü anma etkinliğinde okul müdürünün yapıcı davranışından dolayı isteyerek görev aldım ve bu durumdan onure oldum (Ö10).

Araştırmaya katılan 12 aday öğretmen ise okul içi toplantı ve etkinliklerin önceden bilgilendirilmeme, edilgen konumda tutulma, yöneticilerin yetersizliği ve ilgisizliği gibi sorunlar nedeniyle etkili olmadığını belirtmiştir.

-Toplantı ve etkinliklerin içeriği bize önceden anlatılsaydı daha aktif bir şekilde görev alabilirdik. Maalesef pek etkili olmadı (Ö32).

-Bu çalışmalarda kısmen görev aldım. Aslında zorlamayla oldu. Zaten okulda sürekli bize stajyer gözüyle bakılıyordu (Ö52).

-Stajyer muamelesinden dolayı hep edilgen konumdaydık (Ö41).

-Ben okulun dönem sonu etkinliklerinin iş ve işlemlerinde görevlendirildim. Bu işlerin yürütülmesinden müdür yardımcısı sorumluydu. Ancak kendisi de işlerin nasıl yapılacağını bilmiyordu. Yapılacak işleri bana çok yüzeysel bir şekilde anlattı ve ben de kendim öğrenerek işi bitirebildim. Kendisi de ağaçların altında çay-sigara içti (Ö36).

Aday öğretmenler tarafından toplantı ve etkinlik süreci konusunda elde edilen olumsuz görüşlerin temelinde yöneticilerin astlarına işleyiş konusunda gerekli bilginin vermemesi ya da gerekli becerilerden yoksun olmasının üzerinde durulabilir. Yine hemen hemen her alt temada karşımıza çıkan, aday öğretmenlerin okuldaki öğretmen ve yöneticiler tarafından stajyer öğretmen olarak görülmesi, aday öğretmenlerin süreç konusunda olumsuz düşünceler biriktirmesinde başat bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul gelişimi faaliyetleri: Aday öğretmenlerin yönetsel etkinlik alt boyutunda belirtmiş olduğu bir faaliyet ise okul gelişimiyle ilgili yapılan teorik ve uygulama amaçlı çalışmalardır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin 47' si okul gelişimiyle ilgili kendilerine kapsamlı bir teorik alt yapı sunulmadığını aynı zamanda herhangi bir uygulamada bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar yapılmayan bir faaliyetin raporunu yazdıklarını ve olumlu görüş ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

-Okul geliştirme çalışmalarından bize seminer döneminde sadece bahsedildi. Okul gelişimiyle ilgili okulda herhangi bir çalışma yapılmadı ama yapıldığına dair raporlarını yazdık (Ö50).

-Okul geliştirme çalışmalarının okulda yapıldığını görmedim ama ben yapıyorum. Çünkü bana sen adaysın sen yap dediler (Ö29).

- Okul geliştirme çalışmalarlarıyla ilgili sadece il zümresine katıldım o kadar, o da okul gelişimi faaliyeti miydi? Bilmiyorum.... (Ö8)

Okul gelişimiyle ilgili aday öğretmenlerin çoğunluğu yönetsel etkinlikler kapsamında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla okullarda okul gelişimiyle ilgili somut çalışmalara çok fazla değinilmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aday öğretmenlere okul gelişimi yönetim ekiplerince rehberlik edilemediği ama raporlarının yapılmış gibi gösterilerek doldurulduğu anlaşılmaktadır.

Okul Dışı Faaliyetler

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak öncelikle, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında okul dışı faaliyetlerin ne olduğu ve buna yönelik görüşlerinin nasıl olduğu belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre okul dışı faaliyetler ana teması çerçevesinde iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar, sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri ile kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri olarak adlandırılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin frekans (f) ve yüzdelere (%) ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul dışı faaliyetler

Tema/Alt tema	Kodlar	
	f	%
Okul dışı faaliyetler		
Sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri	104	67
Kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri	49	32

Sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin sanatsal ve kültürel motivasyon alt teması altında edinilen görüşlerine göre 30 aday öğretmen atandığı şehirde müze, tarihi mekanlar ve tarihi eserler vs. gezdiğini ifade etmişlerdir.

-Atandığım ildeki kültür ve sanatsal mekânları tekrar gezdim. Aslında Eskişehirliyim. Zaten hepsini gezmiştim. Planlar merkezi olunca hiçbir şey kazandırmadı bana. Keşke kişinin özellikleri ve ilgi alanları göz önüne alınsa (Ö19).

-Geziler, şehir kimliğini tanıma adına faydalı bir faaliyet. Fakat raporlaması angarya. Hiç kimsenin bu raporları okumayacağından eminim (Ö31).

-Geçmişini bilmeyen geleceğin hayalini kuramaz. Şehir gezisiyle tarihi ve kültürel mekânlarımızı öğrendik. Çok faydalı oldu (Ö12).

-Ben öğretmenliğe engelli kadrosundan atandım. Bu halimle her yeri nasıl gezeyim. Geziler bana çok yorucu geldi ve bedenime zarar verdi (Ö40).

Aday öğretmen görüşlerine göre yapılan kültür ve sanatsal faaliyetler kapsamında yapılan okul dışı geziler genellikle faydalı olarak görülmektedir. Bir başka görüşe göre merkezi planlamalar doğrultusunda aday öğretmenin özellikleri göz önüne alınmadığından dolayı sanatsal/kültürel faaliyetler tam olarak amacına hizmet etmemiştir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin kültürel boyutta edebiyat okur-yazarlıklarının değerlendirilmesini sağlayan etkinliklere yönelik görüşleri de belirlenmiş olup; bu kapsamda 55 aday öğretmen eğitim ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuduklarını ve film izlediklerini ifade etmiştir.

-Kitap okuma ve film izleme oranının düşük olduğu bir ülkede böyle bir faaliyeti çok önemsiyorum. Kitap okuyarak ve filmler izleyerek geliştiğimi hissettim (Ö49).

-Doğrusunu söylemek gerekirse örnek kitap listesindeki kitaplar bana pek hitap etmedi. Keşke pedagoji alanından kitaplar olsa daha iyi olurdu (Ö3).

-Açıkçası kitap okumaya pek sıra gelmiyor. Herkes gibi internette özetini bulup form 5'e yazıyorduk. Kitap okumaya vakit kalmıyor (Ö11).

Katılımcıların görüşlerine göre bazı aday öğretmenler kitap okuma ve film izleme faaliyetini olumlu ve mesleki kapasiteyi geliştirebilecek bir faaliyet olduğunu belirtirken; bazıları angarya bir iş olarak görerek kitapları okumadan sadece özetlerini raporladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca

bazı aday öğretmenler de sadece belirli kitap listesiyle sınırlı kalmak istemediklerini ve bu listenin ihtiyaçlar doğrultusunda zenginleştirilebilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri

Araştırmaya katılan 14 aday öğretmen yetiştirme programı kurumsal eğitim etkinlikleri kapsamında konferans, panel gibi etkinliklere katıldığını ve bu etkinliklerin faydalı olduğunu belirtirken; 7 aday öğretmen bu etkinliklere hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

-Kendi alanımla ilgili bir konferansa katıldım çok faydalıydı. Zaten alanımda yüksek lisans eğitimim var. Ama tabii bu konferansa kendi isteğimle ve maddi katkı alamadan gidebildim (Ö27).

Kurumsal farkındalık kapsamında yine 16 aday öğretmen ise özel kurumları ya da sivil toplum kuruluşlarını ziyaret faaliyetlerine katıldıklarını ifade etmiş; fakat bu ziyaretlerin etkili bir süreç olmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir.

-Kurumsal farkındalık kapsamında eğitimi ilgili gönüllü bir kuruluşa gidildi. Sadece yöneticisiyle tanışıldı. İki saate sığdırılan gönüllülük ne kadar bir gönüllülüktür. Benim açımdan etkili bir ziyaret değildi (Ö7).

Okul dışı faaliyetler kapsamında yapılan kurumsal farkındalık etkinliklerin oluşturulmasındaki temel hedefe bakıldığında aday öğretmen yetiştirme programı açısından isabetli bir karar olduğu söylenebilir; ancak bazı aday öğretmenler etkinliklerin etkili bir şekilde yapılamadığını, yapılan etkinliklerin ise amacına hizmet etmediğini ve göstermelik olarak yapıldığını ifade etmektedir.

Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, hizmet içi eğitim uygulamaları temasında iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar, aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında sunulan eğitimlerde hizmet veren öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğretmenlerin entelektüel birikimleri olarak adlandırılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin frekans (f) ve yüzdelere (%) ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Hizmet içi eğitim uygulamaları

Tema/Alt tema	Kodlar	
Hizmet içi eğitim uygulamaları	f	%
Eğitmenlerin iletişim becerileri	77	52
Eğitmenlerin entelektüel birikimleri	71	48

Eğitmenlerin iletişim becerisi

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kapsamında görevlendirilen eğitmenlerin iletişim becerileri konusunda görüşlerini ortaya koymuşlardır. Katılımcıların görüşlerine göre 42 aday öğretmen akademisyenler ile Eskişehir İl Millî Eğitim müdürlüğünden gelen eğitimciler arasında eğitim verme ve iletişim yeterliliği açısından farklılık olduğunu, il millî eğitimden gelen eğitimcilerin isteksiz ve gönülsüz olduklarını; gerek iletişim becerisi gerekse eğitimin niteliği açısından akademisyenlerden aldıkları eğitimin daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Ancak bazı öğretim elemanlarının da verilen seminerlere gerekli özeni göstermedikleri belirtilmiştir.

- *İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gelen bazı eğitimciler cumartesi ve pazar eğitim mi olur? Sizin yüzünüzden geliyoruz diyerek eğitimlere hiç hazırlıksız gelip, sohbet edip gittiler. Sadece para için gelmişler. Bizimle tanışma gereğini bile hissetmediler. Bu eğitimlerde değersiz hissettirildik (Ö22).*

-*Her hocanın yeterince iletişim becerisine sahip olduğunu düşünmüyorum üniversiteden gelen akademisyenler haricinde; fakat onların içinde bile oturup slaytı okuyup giden vardı (Ö37).*

-*Üniversite hocalarının bize hitabı ses tonları, sınıfa hakimiyetleri ve tecrübeleri bizi etkiledi. Fakat okul müdürlerinin tavırları ve neden geldikleri konusunda bilgilerinin olmaması ilginçti (Ö17).*

Entelektüel birikim

Araştırmaya katılan 47 aday öğretmen, yetiştirme programı kapsamında verilen hizmet içi eğitimlerde akademisyenler ile il millî eğitim müdürlüğünden görevli eğitimciler arasında entelektüel açıdan farklılıklar olduğunu ifade ederek; görevli akademisyenlerin entelektüel açıdan daha donanımlı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak buna ek olarak bazı akademisyenlerin sunumlarını bazen ağır bilimsel bir dille yaptıkları da aday öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer bir noktadır.

-*Üniversiteden gelen hocaların engin bilgilerinden keyifle faydalandık (Ö42)*

-*Seminerlere gelen okul müdürleri ve müdür yardımcıları konularla ilgili hiçbir bilgi ve donanıma sahip değillerdi. Nasıl müdür oldular araştırmak gerekli (Ö7).*

-*Üniversiteden gelen eğitmenlerin bazıları, eğitimlerde hazır bulunuşluk düzeyimizin çok üstünde anlattılar. Keşke bizim seviyemizde anlatsaydılar(Ö4).*

Tartışma

Çalışma bulguları incelendiğinde, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı süresince *sınıf içi ve okul içi faaliyetler* bağlamında büyük çoğunluğunun her gün düzenli olarak ders planı hazırladığı ve sayıca az olan diğer aday öğretmenlerin ise ders planı hazırlama konusunda danışman öğretmenlerinden herhangi bir bilgi almadıkları veya danışman öğretmenlerinin ders planı hazırlama konusu üzerine düşmedikleri görülmüştür. Bu anlamda ders planı hazırlayan aday öğretmenlerin düzenli bir şekilde plan hazırlarken diğerlerinin hazırlamamasının nedeni

okul müdürlerinin denetim fonksiyonunu etkin olarak kullanmaları olabilir. Diğer yandan ders planı hazırlayan aday öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeylerini yakından takip etme becerisi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim verme arzularının sadece kılavuz kitaba bağlı kalarak kendilerini kısıtlamalarının önüne geçtiği söylenebilir. Bu bağlamda, ders planı hazırlayan aday öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşabilmek için derslerinde hangi tür etkinlikleri tasarlayacaklarını, hangi kaynaklardan faydalanacaklarını ve hangi araçları kullanacaklarını planladıkları görülmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan başka bir çalışmada, aday öğretmenler sınıf içi çalışmaların öğretimin yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim-etkileşim gibi alanlarda kendilerine deneyim kazandırdığı ve öğretmenlerce doldurulan belgeleri düzenleyebilme becerilerini edindirdiği belirtilmektedir (Önder, 2018). Böylelikle, ders planı hazırlamayı öğrenen ve bunu sürekli olarak yapan aday öğretmenlerin hangi konuları, nasıl ve hangi kaynaklarla öğrencilere öğreteceklerini bilmeleri sayesinde pedagojik bilgilerinin geliştiği söylenebilir.

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı süresince ders ile ilgili materyallerin nasıl geliştirildiğine ilişkin görüşlerinin alındığı diğer boyutta danışman öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun materyal hazırlamadığı veya geliştirmediği ileri sürülmüş, genel olarak derslerini slayt hazırlayarak projeksiyon üzerinden anlattıkları veya hazır materyal kullandıkları ifade edilmiştir. Materyal hazırlama konusunda edinilen görüşlere göre, aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle derslere yönelik herhangi bir materyal geliştirme faaliyetinde de bulunmamışlardır. Ders içeriklerinin yoğun olması, okullarda sınıf mevcutlarının fazla olması, materyal hazırlama ilkeleri ve tekniklerine ilişkin bilgi yetersizliği veya zaman problemi gibi nedenlerden dolayı danışman öğretmenlerin ders materyali hazırlama konusunda sıkıntıları olabilir. Ayrıca, aday öğretmenlerin danışmanlarıyla birlikte ders materyali hazırlamaması derslerin daha çok bilgi düzeyinde ve kuramsal olarak verilmesine bağlı olabilir. Öğrencilerin farklı şekillerde ve yollarda öğrenebilme potansiyelleri olduğu düşüncesinden hareketle öğretmenlerin tercih etmiş oldukları öğretim tarzı ve kullandıkları öğretim materyalleri öğrenme sürecini etkilediği yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Afe, 2001; Ilogu, 2005; Lucas, 2015). Bu bağlamda, teorinin pratiğe dönüştürülmesine olanak sağlayan öğretim materyallerinin derslerde kullanılmasıyla öğrenme ilgi çekici hale gelebilme, kolaylaşabilmekte veya daha kalıcı olabilmektedir.

Aday öğretmenlerin ders izleme faaliyetleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, karşılıklı olarak aday öğretmenlerin ve danışmanların birbirlerini izlemeleri çoğunlukla faydalı olarak görülürken az sayıda aday öğretmen ise ders izleme faaliyetlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik bir amacı olmadığı ve evrak işi olmaktan öteye geçemediği görüşündedir. Ancak, karşılıklı olarak aday öğretmenin ve danışman öğretmenin birbirlerinin derslerini izlemesi öğretmenlik uygulamasında üzerinde durulması gereken bir noktadır. Danışman öğretmen tarafından izlenmek stresli ve kaygı verici olsa da aday öğretmenin dersin hangi bölümlerinde daha başarılı olduğuna, hangi öğretim stratejilerini etkili olarak kullandığına ve hangi alanlarının geliştirilmesi gerektiğine yönelik kapsamlı bir bilgiye erişmek mümkün olmaktadır (Richards & Farrell, 2011). Bu çalışma bulgularıyla paralel olarak, aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili

yapılan diğere bir çalışmada, aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri izlemesi ve sonrasında bu konuda değerlendirme yapmasını içeren “ders izleme” faaliyetini aday öğretmenlerin büyük çoğunlukla faydalı buldukları ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin bir kısmının ise, çok kez tekrarlanan faaliyet sonrasında değerlendirme amacıyla doldurdukları formların bir süre sonra tekrara düştüğünü ve işlevsiz hale geldiğini belirttikleri görülmektedir (İlyas, vd., 2017). Yine benzer şekilde, yapılan diğere nitel bir çalışmada aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders izleme faaliyetleri kapsamında doldurulması gereken rapor ve formların fazla olduğunu dile getirmişlerdir (Kozikoğlu ve Soyalp, 2018).

Sınıf içi ve okul içi faaliyetler kapsamında aday öğretmenlerin yönetsel etkinliklere yönelik görüşlerine de çalışmada yer verilmiştir. Toplantı ve etkinlik anlamında aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul içindeki çeşitli kurul ve komisyonların sosyal etkinliklerinde yer aldıkları belirtilmektedir. Ancak bazı adayların yönetsel etkinliklere katılımları sınırlı olup öğretmen adayları okul içi toplantı ve etkinliklerin planlanma sorunu sebebiyle etkili olmadığını düşünmektedirler. Diğere yandan aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul gelişim faaliyetleri bağlamında teorik bir alt yapı kazanmadıklarını ve uygulamaya dönük herhangi bir çalışmada bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan diğere bir çalışmada öğretmen adayları okul içi gözlem ve uygulamalarla ilgili yapmış oldukları faaliyetleri yüzde 76 oranında faydalı bulurken; bazı öğretmen adayları ise okul içi gözlem ve uygulamalarda okul yönetiminin yeterince bilgilendirmede bulunmaması ve adayları sürece dâhil etmemesi nedeniyle bu etkinliklere yeterince katılmadıklarını belirtmişlerdir (İlyas vd., 2017). Benzer şekilde aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday öğretmenler tarafından değerlendirildiği diğere çalışmalarda, adaylar okul içindeki uygulamalara yönelik e-okul işlemleri, resmi evrakların yazılması, devamsızlıkların işlenmesi ve rapor işleri gibi konularda deneyim kazandıklarını belirtirken (Önder, 2018; Ulubey, 2018); yöneticilerin, aday öğretmenlere görevi dışında işler yaptırdukları, idari işleri dışı kapalı bir biçimde yürüterek adaylara gözlem yapma fırsatı vermedikleri ve onlara yeterince zaman ayırmadıkları görülmektedir (Ulubey, 2018; Yılmaz, 2017). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin aday öğretmenlere okulun işleyişiyle ve yönetimiyle ilgili bilgi paylaşımlarında bulunmalarının aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı getireceği ve okulda olumlu bir ortam yaratılacağı unutulmamalıdır. İdeal bir mesleki gelişim programında aday öğretmenler için danışman öğretmenlerin ve idarecilerin eşliğinde ihtiyaç duydukları alanlara yönelik bir program oluşturulması gereklidir (Özoğlu, 2011). Okul yöneticilerinin okullarda örgütsel öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere eğitimsel konularda ilgi göstermeleri onlara ve kurumlarına güven duyma eğiliminde olmalarını sağlamaktadır (Seashore-Louis & Murphy, 2017). Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesiyle öğretmenler, okul içindeki görevlerine daha aktif olarak katılmakta, meslektaşlarına yardımda daha istekli olmakta (Silva, Amante & Morgado, 2017) ve okulda herkes için olumlu ve sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlanabilmektedir (Blankstein, 2004; Bredeson, 2000; Murphy & Torre, 2014).

Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programı süresince *okul dışı faaliyetlere* ilişkin alguları incelendiğinde, sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri ile kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinliklerine yönelik bildirimlerde buldukları gözlenmiştir. Sanatsal

ve kültürel motivasyon etkinlikleri kapsamında, aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun şehirlerinde bulunan müze ve tarihi mekân gibi yerleri gezerek önemli tarihi eserleri görmüş oldukları belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin çok az bir kısmı ise yapılan sanatsal ve kültürel faaliyetlerin tam olarak amacına hizmet etmediği inancındadır. Ayrıca aday öğretmenlerin tamamı sanatsal ve kültürel faaliyetler bağlamında kitap okuyup film izlediklerini belirtmiş ve bu uygulamanın olumlu olup; mesleki gelişimlerini desteklediği inancındadır. Benzer şekilde, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda aday öğretmenlerin kitap okumaları, film izlemeleri ve buldukları ilçenin veya ilin kamu kurum ve kuruluşlarını ziyaret etmeleri olumlu olarak görülmüş; aday öğretmenlerin entelektüel bilgi, beceri ve tutumlarına katkı sağladığı belirtilmiştir (Topsakal ve Duysak, 2017; Ulubey, 2018). Farklı bir nitel çalışmada ise, bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetlerin faydalı ve gerekli olduğuna inandıklarını belirtirken, bazıları ise bu faaliyetlerin kendilerine mesleki gelişim anlamında bir katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir (Aktaş, 2018). Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili yapılan diğer bir çalışmada aday öğretmenlerin en faydalı buldukları faaliyetlerin “kitap okuma”, “film izleme” ve “mesleki gelişim ve kariyer” imkânlarına yönelik uygulamalar olduğu görülürken daha az faydalı olarak değerlendirdikleri ise “yanı başımızdaki okul”, “şehir kimliğini tanıma” ve “ders planlama/hazırlık/değerlendirme” faaliyetleri olduğu gözlemlenmektedir (İlyas vd., 2017).

Aday öğretmenlerin kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinliklerini bağlamında çok az bir kısmının konferans, panel gibi etkinliklere katılıp özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve topluma hizmet uygulamaları kapsamında şehirlerindeki devlet, özel ve gönüllü kuruluşları ziyaret ettikleri ifade edilmiştir. Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili yapılan diğer bir çalışmada aday öğretmenler Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi konusunda bilgi edindirmeye yönelik faaliyetleri içeren “kurumsal işleyiş” uygulamalarını yüzde 74 oranında faydalı bulmaktadırlar (İlyas vd., 2017). Öğretmen adayların bu gibi etkinliklerde bulunmaları mesleki gelişimleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin konferans, seminer ve atölye çalışmaları gibi etkinliklere katılmaları, profesyonel yayınları ve yeni araştırmaları takip etmeleri öğretmenlerin okul içinde yenilikçi role sahip olmalarını, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayabilmektedir (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002).

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı süresince *hizmet içi eğitim uygulamalarına* yönelik düşünceleri kapsamında, hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunan eğitimcilere ilişkin iletişim becerisi ve entelektüel birikim başlıkları altındaki görüşlerine çalışmada yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sunulan hizmet içi eğitimlerde görevlendirilen akademisyen eğitimcilerin milli eğitim kurumlarından gelenlere göre iletişim becerileri konusunda daha başarılı olduklarını ve entelektüel açıdan daha donanımlı olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak akademisyen eğitimcilerin konu anlatımlarında diğer eğitimcilere nazaran daha seçici ve bilimsel bir dil kullanmaları gösterilebilir. Benzer şekilde, yapılan diğer araştırmalarda (İlyas vd., 2017; Yılmaz, 2017); seminerlere katılan bazı konuşmacıların bilgi düzeylerinin, motivasyonlarının ve hazırlıklarının çoğunlukla düşük olduğu belirtilmiştir.

Çalışma sonuçları bir bütün olarak incelediğinde, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine olumlu ve olumsuz düşüncelerinin olduğunu söylemek mümkündür. Aday öğretmenlerin bu programa yönelik düşüncelerinin diğer araştırmalarda da benzerlik taşıdığı görülmektedir. Aday öğretmenler bu sürecin zaman kaybı olduğunu, zorunlu olarak dosya doldurdıklarını, üniversite eğitimlerine güvenilmediğini ve isteksiz danışmanlarla birlikte çalışmak durumunda olduklarını, meslek bilgisi dersleri ile uygulama arasında fark olduğunu, motivasyonlarının artmadığını, aktif olarak katılımlarının sağlanmadığını ve ihtiyaçlarının karşılanmadığını dile getirmiş olsalar bile bu süreçte sınırlı da olsa deneyim kazandıklarını, sınıf içi iletişime yönelik fikir sahibi olduklarını, olumsuz öğretmen davranışlarını danışmanları üzerinden görebildiklerini, problem çözme becerisi kazandıklarını, ders anlatımı konusunda deneyim yaşadıklarını ve neticede mesleki gelişim kazandıklarını belirtmişlerdir (Altıntaş ve Görgeç, 2017; Bulca, Saçlı, Kangalgil ve Demirhan, 2012; Çalgan, 2008; Çimen, Çakır ve Çimen, 2010).

Öğretmen adaylarının aday yetiştirme programına yönelik her ne kadar olumlu ya da olumsuz düşünceleri olsa da, nitelikli bir öğretmen yetiştirme eğitimi için öğretmenlerin günümüzde çok çeşitli bilgi ve becerilere ihtiyaçları olduğu gerçeği yadsınamaz (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Günümüzde öğretmen adaylarının konu içeriği, pedagojik alan ve müfredat bilgilerine sahip olmaları (Nawab, 2016; Shulman, 1986), hizmet öncesi ve hizmet süresince alacakları eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri ve bilgilerini yenilemeleri adına eğitim alanında yeni çıkan eğilim ve teknikleri sürekli olarak takip etmeleri beklenmektedir (Ramatlapan, 2009; Yuen-Kwan, 1998).

Öneriler

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle çalışma bulgularında ortaya çıkan sorunların üstesinden gelinmesinde öğretmen adaylarının mesleki gelişim anlamında ihtiyaçları belirlenerek farklı mesleki gelişim etkinlikleri planlanması, uzaktan eğitim fırsatları yaratılması, mesleki gelişim programının belirlenmesinde eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği yapılması ve hizmet içi eğitimlerde görev alacak uzmanların konu alanında yeterliğe sahip kişiler arasından seçilmesi önerilebilir. Ayrıca danışman öğretmenlerin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine tecrübeleriyle katkıda bulunması adına deneyimli ve gönüllü öğretmenler arasından seçilerek eğitim fakültelerinin danışman öğretmenlere danışmanlık eğitimi vermesi sağlanabilir (Abazaoğlu, 2014; Bayram, 2010). Öte yandan aday öğretmenlik sürecinin bir takım sorun alanları ve bazı öğretmen adayları üzerinde memnuniyetsizlikler oluşturduğu düşünüldüğünde, uygulanacak eğitim politikalarının pilot uygulamalardan geçirilmesi gerektiği unutulmamalı ve aday öğretmenlik uygulamaları sıklıkla değiştirilmemelidir. Bununla birlikte ders izleme faaliyetleriyle ilgili olarak aday öğretmenlerin karşılaşmış olduğu evrak yoğunluğu azaltılmalıdır. Aday öğretmen yetiştirme konusu üzerine yapılacak gelecekteki çalışmalarda ise farklı paydaşların görüşlerine başvurularak; aday öğretmenlik sürecinin sonuçları ve okul paydaşları üzerine yansımalarıyla ilgili nitel ve nicel araştırmalar tasarlanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Abazaoglu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Afe, J. O. (2001). Reflections of becoming a teacher and the challenges of teacher education. *Inaugural lecture series*. Benin City: University of Benin, Nigeria.
- Aksu, H. H. ve Durmuş, T. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 616-631.
- Aktaş, B. Ç. (2018). Introduction to teaching program in Turkey: Attainments of novice teachers. *European Journal of Education Studies*, 4(8), 164-190.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2017). Teachers candidates' reviews on teacher candidate training system. *Turkish Studies*, 12(6), 15-30.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2007). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Blankstein, A. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2012). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. London: Pearson Education.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil, M. ve Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 81-92.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education.
- Coultas, J. C., Lewin, K. M. (2002). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 243-260.
- Çalgan, S. P. (2008). *The viewpoint of English teachers in private schools in in-service trainings*. (Unpublished Ms' Thesis). University of Beykent, İstanbul.
- Çimen, S., Çakır, İ. ve Çimen, A. (2010). Teachers' views' on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.
- Darling-Hammond, L. & J. Bransford. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Desimone, L., Porter A. C., Garet, M., Yoon, K. & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 81-112.
- Fullan, M. G. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Ilogu, G. C. (2005). *Classroom learning and instruction*. Lagos: Mandate Communications Ltd.

- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA.
- Gencer, N . (2017). Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik aday öğretmen tutum ölçeği’nin geliştirilmesi (AÖTÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1771-1798.
- Gökkyer, N. (2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2018037027
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Lucas, O. T. (2015). Effect of instructional materials and teaching methodology on mathematics achievement among senior secondary school students in Lagos Nigeria. *Journal of Educational Review*, 8(2), 157-167.
- Low, O. (2009) *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Kobenhavn: Akademisk forlag.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2017). 19/07/2017 Tarihinde Ataması Yapılan Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2016a). Aday Öğretmen Yetiştirme Yönergesi: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarihi 02/03/2016.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2016b). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. 03/08/2016 tarih ve 29790 sayılı *Resmi Gazete*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 17/4/2015 tarih ve 29329 sayılı *Resmi Gazete*.
- Murphy, J. F. & Torre, D. (2014). *Creating productive cultures in schools: For students, teachers, and parents*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Nawab, A. (2016). What difference could in-service training make? Insights from a public school of Pakistan. *Teacher Development*, 21(1), 142-159.
- Önder, E. (2018). Prospective teacher training program according to prospective teachers’ opinions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye’nin öğretmen ‘yetiştirme’ politikası. 21. *Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Ramatlapana, K. A. (2009). Provision of in-service training of mathematics and science teachers in Botswana: Teachers’ perspectives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 153-159.
- Richards, J. & Farrell, T. (2011). Classroom observation in teaching practice. In *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sarikaya, İ., Samancı O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989.
- Seashore Louis, K. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, J. C., Amante, L., Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520.
- Topsakal, C. ve Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-638.
- Tunçbilek, T. T. ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Yuen-Kwan, W. L. (1998). How sustainable are in-service teacher-training courses? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 65-73.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-155.